الإملاء العربي: مشكلاته وكيفية معالجتها

هل يمكن الإستغناء عن الإملاء؟

د. حسن الأبيض

أستاذ محاضر في جامعة البلمند

لبنان

أولاً: الإشكالية

تبيّن الدراسات اللغوية أنّ الكلام (الأصوات) عرف قبل الكتابة، وأنّ اللغة أصلاً أصوات يُنظر إليها عن طريق الفم والأذن، وأنّ اللغة المنطوقة أسبق من اللغة المكتوبة، ومن الأصوات اللغوية يتكوّن النظام الصوتي للغة، ذلك النظام الذي يبحث في أعداد الأصوات في اللغة الواحدة (اللسان الواحد)، ومخارج هذه الأصوات، والكيفية التي تنطق بها، وصفات كلّ منها منفرداً، وصفاتها زمراً، والمميزّات التي تفرّق بينهما وبين غيرها، ومختلف القواعد التي تحكم اتّصال الأصوات البشرية بعضها ببعض[١].

إنّ لغة البشر أصوات، لكنّ الصوت المنفرد ليس بمقدوره أن يعبّر عن شيء ما، بل إنّ التعبير يتطلّب اجتماع زمر الأصوات بعضها ببعض، لتتكوّن منها جذور الكلمات في الكلمة الواحدة التي تعتبر الوحدة الأولى في لغة البشر.

لقد وعى العرب طبيعة اللغة من الناحية الصوتية، لذلك اهتمّوا بالكلام المسموع أكثر من اهتمامهم بالكلام المنظور (الكتابة)، لعلمهم أنّه (الكلام المسموع) أدخل في الحياة من الكلام المكتوب، وأكثر نفاداً في سلوك الفرد والمجتمع، وعن طريق الملاحظة استطاعوا وصف الأصوات العربية وصفاً دقيقاً، وتبيان مخارج الأصوات، وصفاتها. وقد عُرف عن سيبويه أنّه جعل من دراسة الأصوات مقدّمة لا بدّ منها لدراسة اللغة، وأنّ دراسة النظام الصوتي ضرورة لمن أراد دراسة النظام الصرفي[٢].

وعلى هذا الأساس قرّر سيبويه والسابقون عليه أنّ الأصوات الرئيسية في اللغة العربية تسعة وعشرون صوتاً، أضاف إليها ستة فروع أصلها من التسعة والعشرين، ثم أحصى مخارج تلك الحروف فعدّها خمسة عشر مخرجاً، ولهذه الأصوات صفاتها المحدّدة، مثل: الشِّدة، والرخاوة، وما بين الشِّدة والرخاوة، والجهر والهمس، والتفخيم والترقيق[٣]. وعلى أساس هذا الوعي الصوتي اعتمد العرب، في جمع اللغة واسقرائها – منهج "الرواية" و "السماع" و "المشافهة" وهذا كلّه يتجلّى في علم القراءات القرآنية، ومنهجه في التلقّي الذي أُخذ به حفظة القرآن عن شيوخهم صوتاً، ثم عرض الحفظة محفوظهم على شيوخهم صوتاً[٤].

لذلك وحتى تتكوّن جذور الكلمات، تتّصل الأصوات بعضها ببعض، وحين تتكوّن جذور الكلمات تكتسب المعاني، وعلى هذا الأساس تكون الكلمة المفردة هي وحدة المعنى والدلالة. والكلمة هي الأساس الذي يدور حوله البحث في علم الصرف.

وتأتي مرحلة ثانية تخلق علاقات انتظامية بين الكلمات ليتمّ التواصل اللغوي بين البشر (جملة)، وفقاً لقواعد معيّنة في اللغة الواحدة، وهذه القواعد هي التي تكوّن النظام الثالث من نظم اللغة. وهو نظام التركيب الذي يدور حول الجملة بوصفها الوحدة الأساسية للتواصل، ويبحث في المعاني الوظيفية التركيبية التي تمثّلها المباني الصرفية للكلمات.

منذ أن بدأ الانتقال من اللغة المنطوقة في اللغة العربية (الأصوات) إلى اللغة المكتوبة (الكتابة) (أي ترميز الأصوات)، نشأت إشكالية شديدة التعقيد هي **إشكالية الصوت والرمز** وما زالت حتى يومنا هذا تجرّ أذيالها على الكتابة العربية (الإملاء). ونقصد هنا بالإملاء، ما يُملى علينا وما نمليه على أنفسنا ونحن نكتب.

ثانياً: المشكلات التي تولّدت عن الإشكالية

لقد تولّدت عن هذه الإشكالية مشكلات عديدة وخطيرة وهي:

١ - خلوّ الرسم الكتابي من الأحرف الصوتية، أو الحركات

٢ - تقارب أشكال الحروف وتغيّرها عند الوصل

٣ - إجادة القراءة وعامل الزمن[٥]

٤ - الكتابة على الكومبيوتر

إلى جانب مشكلات إملائية (كتابة) تعترض المتعلّمين وهي كثيرة جداً:

١ - تمييز الحروف:

أ - الحروف الشمسية والقمرية

ب - الأحرف المتقاربة في النطق

ج - كتابة الأسماء الموصولة

د - أحرف الأطباق

٢ - كتابة الألف وحذفها وزيادتها:

أ - ألف تنوين المنصوب

ب - الألف في آخر الفعل الثلاثي

ج - الألف في آخر الفعل فوق الثلاثي وفي الحروف

د - الألف في أواخر الأسماء

هـ - الألف الممدودة والألف المقصورة

ز - زيادة الألف

ح - كتابة "اذن" (اذاً)

٣ - كتابة الهمزة، حذفها، مدّها:

أ - همزة الوصل ومواضعها

ب - همزة القطع ومواضعها

ج - حذف همزة الوصل

د - حذف همزة "ابن" و "ابنة" و "اسم"

هـ - الهمزة الابتدائية

و - الهمزة المتوسطة الساكنة

ز - الهمزة المتوسطة المتحركة

ح - الهمزة المتطرّفة

ي - المدّة

٤ - كتابة التاء:

أ - التاء المبسوطة

ب - التاء المربوطة

<u>٥ - حذف بعض الحروف وزيادتها:</u>

أ - حذف اللام

ب - حذف النون

ج - حذف الواو

د - حذف الياء

هـ - حذف أحرف العلّة

و - زيادة هاء السكت

ز - زيادة الواو

<u>٦ - الفصل والوصل:</u>

أ - وصل "كي" ووصل "اذ"

ب - وصل "أن" و "ان" و "لا"

ج - وصل "ما"

د - وصل "من" و "عن" و "من" و "مئة"

١ - مشكلة خلوّ الرسم الكتابي من الأحرف الصوتية، أو الحركات:

تقتصر العربية في كتاباتها على الحروف الصامتة (الخرساء)، والكتابة بالحروف الصامتة تدفع القارئ حتى يفهم ما يقرأ إلى إدخال الحروف الصوتية، لكنّ القارئ لا يستطيع إدخال الحروف المصوّتة ما لم يفهم المعنى أولاً. وهذا عكس المبتغى من عملية القراءة. فالغاية من القراءة الفهم (أي نقرأ لنفهم)، لكن في العربية المكتوبة بالحروف الصامتة نفهم، أولاً، لنقرأ قراءة صحيحة. تبيّن أنّ الحروف الصوتية في العربية هي جزءٌ من المعنى، لذلك يجب أن تكون جزءاً من صورة الكلمة، ولأنّها ليست جزءاً من صورة الكلمة ينشأ الالتباس ويصبح المعنى مغلقاً على القارئ. وهذه هي المشكلة الأساسية (إدخال حروف مصوّتة على صورة الكلمة العربية). مثل "كتب" صورة كلمة بدون

الحروف المصوّتة. فكيف تقرأ؟ أهي كَتَبَ، أم كُتِبَ، أم كُتُبٌ؟ وصورة "علم" أهي "عِلْمٌ" أم "عَلَمٌ" أم "عَلِمَ" أم "عُلِمَ"؟ وقسْ على ذلك.

انطلاقاً من هذه المشكلة كانت دعوات لإصلاح الخطّ العربي (الكتابة). وعنى مجمع فؤاد الأول للغة العربية بإصلاح الخط العربي، ففي سنة ١٩٣٨ ألّف لجنة من العرب والمستشرقين لدراسة الموضوع وتقديم المقترحات لإصلاح الخط ولتيسير القراءة[٦] ويومها رفع إلى مجمع فؤاد الأول للغة العربية أكثر من مئتي اقتراح. غير أنّ المجمع لم يبحث سوى اقتراحين، أحدهما قدّمه المرحوم علي الجارم سنة ١٩٤١، والثاني قدّمه عبد العزيز فهمي باشا.

ويقوم اقتراح علي الجارم على إبقاء الحروف العربية كما هي مع إدخال الحروف المصوّتة على صورة الكلمة الصامتة لتصبح جزءاً منها.

وركيزة اقتراح عبد العزيز فهمي باشا هي "الحروف اللاتينية للكتابة العربية" وقد ألّف كتاباً بهذا العنوان.

لقد أُخذ اقتراح علي الجارم بعين الاعتبار من قبل المجمع اللغوي، لأنّه اقتراح يُبقي على الحروف العربية كما هي مع إدخال الحروف المصوّتة كجزء من الحرف.

ومن ينظر جيداً في اقتراح علي الجارم يجد أنّه أدرك كنه المشكلة إدراكاً حسناً وهو خلوّ الكلمة من الحروف المصوّتة التي هي جزء من المعنى، والتي هي ضرورية لتسهيل القراءة. فماذا فعل؟

اقترح شكلاً للفتحة وهو (   ) - مثل: هيف (هَيف)

وللضمة: (   ) – مثل: كتب (كُتِبَ)

وللكسرة: (   ) مثل: كتب (كُتب)

وللسكون: (   ) مثل: فتل: (فتْل)

ولتنوين الفتح: (   ) – مثل: شرابا (شراباً)

ولتنوين الضم: (   ) مثل: شراب (شرابٌ)

ولتنوين الكسر: (   ) مثل: شراب (شرابٍ)

وللهمزة المحدودة: (   ) – مثل: آن (آن)

واقتراح علي الجارم لا يختلف عن نظام الهجاء الحبشي جوهرا[٧] فإنّه يقترح:

(١) إبقاء الحروف العربية كما هي

(٢) لا علامة للفتحة باستثناء: يَ وَ، في وسط الكلمة

(٣) الضمة قوس تتّصل بالحرف المضموم

(٤) الكسرة خطّ مائل يتّصل بالحرف المكسور من تحت

(٥) السكون حلقة تتّصل بالحرف الساكن

(٦) ثلاث علامات للتنوين

٢ - تقارب أشكال الحروف وتغيّرها عند الوصل:

لكي يكون هجاء أيّ أمّة من الأمم هجاءً تاماً وجب أن تتوفّر في هذا الهجاء شروط أربعة.

(١) يجب أن يكون لكلّ صوت من أصوات اللغة (فونيم) خاص به

(٢) يجب أن تكون هذه الرموز متباينة الأشكال متباعدة قدر المستطاع كي لا يقع القارئ في التباس

(٣) يجب ألاّ تتغيّر أشكال الحروف بالنسبة إلى موقعها في الكلمة بل الأفضل أن تحتفظ بأشكالها

(٤) يجب أن تكون الرموز خالية من كلّ إشارة ثانوية كالنقطة، والخطّ القصير، أو أيّة علامة أخرى

وإذا تفحّصنا لغتنا العربية، تبيّن أنّ الشرط الأول (لكلّ صوت رمز) محقّق، أمّا باقي الشروط فهي غير محقّقة، الأمر الذي يجعل عملية الكتابة والقراءة عملية صعبة: فالكثير من الحروف العربية تتقارب شكلاً، مثل ب ت ث، وما يفرّق بينها هو نظام النقط، أي الإعجام، وإذا وقعت (ب ث ت ن ي) في بدء الكلمة وفي وسطها كانت ذا شكل واحد (   ) في البدء وفي الوسط.

وينطبق القول على: ج ح خ ع غ، س ش، ص ض، ط ظ، د ذ، ر ز. لا نستطيع التمييز بينها إلاّ بنقطة الإعجام.

كذلك فإنّ هذه الحروف تتغيّر تبعاً لوقوعها في الكلمة.

٣ - مشكلة إجادة القراءة وعامل الزمن

المشكلات التي يعاني منها الطالب العربي في القراءة هي أشكال الحروف عند وصلها وفصلها وقيمة النقط التي تزاد على الحروف وقيمة الحركات (المصوّتات).

ولكي يصل الطالب العربي إلى القراءة الجيدة عليه أن يتخطّى هذه المشكلات، وتخطّيها يحتاج إلى زمن طويل. لذلك فإنّنا نعاني مع طلابنا في المدارس هذه المشكلة. ونادراً ما نطمئنّ إلى بعضهم في قراءتهم قراءة جيدة. خاصة إذا كانت الكلمات المكتوبة غير مشكولة بالحركات. وقد يمتدّ بنا الزمن لكي نحصل على طلاب يقرأون قراءة بليغة وجيدة خالية من الأخطاء إلى المرحلة الثانوية وربّما إلى المرحلة الجامعية. وهذا أمر خطير يترك آثاره على طلابنا ويدفعهم إلى العزوف عن القراءة. وفي عزوفهم عن القراءة تتحوّل المشكلة من مشكلة قراءة إلى مشكلة ثقافية حضارية خطيرة.

٤ - مشكلة الكتابة بالعربية على الكومبيوتر

إذا أحصينا عدد الحروف العربية للطباعة على الكومبيوتر نصل إلى رقم ثلاثة وثلاثين حرفاً عدا أشكال الألف مع الهمزة "أ" "إ"، واللام مع الألف والهمزة (لأ) ومع الألف والمدّ (لآ) والألف مع المدّ (آ) والحروف المنقوطة بثلاث نقط مثل: ف + ب.

وبالمقابل فإنّ عدد حروف الطباعة على الكومبيوتر بالإنكليزية يساوي ستة وعشرين حرفاً. إلى جانب أنّ الطباعة بالعربية تتطلّب وضع الحركات فوق الأحرف أو تحتها مع رمز الشدّة وهذه الحركات هي (فتحة (َ) كسرة (ِ) ضمة (ُ) تنوين الفتح (ً) تنوين الجرّ (ٍ) وتنوين الضمّ (ٌ)). ووضع الحركات على الأحرف يتطلّب من الطابع جهداً أكثر ووقتاً أطول.

وبما أنّ المشكلة والصعوبة تعود إلى المصوّتات (الحركات). فإنّنا نلاحظ أنّ هذه المشكلة هي لبّ المشكلات في الكتابة العربية، وهي التي تنسحب على القراءة أولاً، وعلى الكتابة ومواءمة التكنولوجيا الحديثة كالطباعة (وما أكثر الصعوبات التي

اعترضت الطباعة بالحرف العربي)، والكتابة على الكومبيوتر. والمدّة التي تستغرقها طباعة ورقة (A4) بالعربية مع المصوّتات على الكومبيوتر هي أكثر منها عندما نطبع ورقة باللغة الإنكليزية، وكلفة الطباعة مع المصوّتات في العربية أغلى منها بدون المصوّتات وأغلى من الطباعة باللغة الإنكليزية.

ثالثاً: هل يمكن الاستغناء عن الإملاء؟

لقد تبيّن أثناء الحديث عن الشروط التي يجب أن تتوفّر في الهجاء التام عند الأمم ومنها الأمّة العربية، أنّ العربية يتوفّر فيها شرط أساسي من شروط الهجاء وهو أنّ لكلّ صوت من أصواتها (فونيم) رمز خاص به.

إنطلاقاً من هذه الميزة التي تمتاز بها العربية، سأطرح فرضية إمكانية الاستغناء عن الإملاء. فهل يمكن الاستغناء عن الإملاء؟

إنّ ما يميّز الدراسات اللغوية، في عصرنا هذا، انتقالها من الدراسة التقليدية إلى الاستفادة من الألسنية، التي تدرس اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها بصفتها بنية اجتماعية قائمة على الرموز، وقابلة للتطوّر المستمرّ شأنها شأن البنى الاجتماعية المتطوّرة التي لا تعرف الجمود، والتي لم تأخذ شكلاً واحداً منذ ظهورها إلى اليوم، بل تبدّلت وتغيّرت بفعل التطوّر والمستجدّات. وإن كانت الدراسات التقليدية للغة تعترف بقواعد ثابتة جامدة لا تُمسُّ وتفرض على الناطقين باللغة أن يتقيّدوا بها، فإنّ الدراسات الحديثة (الألسنية) تميط القداسة والثبات والجمود عن قواعد اللغة، وتقول بأنّ اللغة ظاهرة اجتماعية، مثل الظواهر الأخرى، تتغيّر ولا تتأبّى على سنّة الحياة القائمة على التطوّر، والتي لا تثبت على حال من الأحوال. وعلى ضوء هذه النظرة (نظرة الحركة لا الجمود) سنلج باب الإملاء العربي.

١ - نظرة المشتغلين باللغة العربية إلى الإملاء:

إنّ نظرة تفحّصية إلى مجمل المراجع والكتب التي تعني بتدريس اللغة العربية، ترينا أنّ جميع هذه المراجع والكتب، عندما تتناول موضوع الإملاء بالدراسة، إنّما تتناوله من حيث منزلته وتدريسه وأهدافه وأنواعه وكيفية تصحيحه.

في كتاب "طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة" تركيز على أهمية الإملاء (الكتابة). "تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنّها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها".

وفي الكتاب ذكر وتعداد لمشكلات الكتابة العربية التي حصرها بـ: الشكل، قواعد الإملاء، الفرق بين رسم الحرف وصوته، ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، تعقّد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها، الاختلاف في قواعد الإملاء، صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، وفيه ذكر للأخطاء الإملائية التي يرجعها المؤلّفون إلى:

أ - الإدارة المدرسية والنظام التعليمي

ب - المعلّم

ج - خصائص العربية المكتوبة

د - التلميذ

هـ - طريقة التدريس

ومن ثمّ عرض للأسس السليمة لتدريس الإملاء(٨).

أمّا كتاب "الموجه العلمي لمدرّس اللغة العربية" لعابد توفيق الهاشمي فإنّه يعرض للإملاء على النحو الآتي: أهميته، أهداف تدريسه، اختيار موضوعاته، أنواعه، المراحل العملية لموضوع الدرس، أنواع الإملاء، تصحيح الإملاء، توجيهات عامة في الإملاء، خطّة تدريس الإملاء، تيسير قواعد الهمزة(٩).

وفي كتاب "خصائص العربية وطرق تدريسها" للدكتور نايف معروف، حديث عن الإملاء في اللغة، أهداف تدريس الإملاء، أنواع الإملاء، إرشادات في تدريس الإملاء، تصحيح الإملاء(١٠).

ولم يتناول، كتاب "دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي" للدكتور حسين سليمان قورة، من موضوع الإملاء سوى الكتابة بمعنى الرسم الإملائي، وأسس التدريب الإملائي. (ص ١٧٩ -١٨٣).

أمّا عبد العليم إبراهيم في كتابه: "الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية"، فقد عرض لمنزلة الإملاء، والغرض منه، وأسس التهجي الصحيح، ومادته، والصلة بين الإملاء وغيره، وأنواعه، وطريقة التدريس[١١].

في حين عرض الدكتور جودت الركابي للغرض من الإملاء، ولأنواعه، وتصحيحه[١٢].

وتناول عبد الحميد فايد في "رائد التربية العامة وأصول التدريس" الإملاء من حيث الخطوات الأولى لدروس الإملاء، الخطوط الأساسية لدروس الإملاء، توصيات لا بدّ منها للأمالي الجيدة المفيدة، طرق تصحيح الإملاء[١٣].

إلاّ أنّ كتاب "مناهج وأساليب في التربية والتعليم" لإلياس ديب، ركّز على اختيار قطعة الإملاء، والأسس النفسية للإملاء، وأنواع الإملاء، سير درس الإملاء في الصفوف الابتدائية، تصحيح الإملاء[١٤].

إنّ هذا العرض السريع يرينا أنّ الجهود التي يبذلها المشتغلون باللغة العربية منصبّة على تبيين أهمية الإملاء، والغرض منه، واختيار موضوعاته، ثم أنواعه، وطرق تدريسه وربّما مشاكله، وتصحيحه.

والظاهر أنّ المشتغلين في اللغة تباروا في ميادين لا تحتاج إلى متبارين، فلا الفائدة من الإملاء بحاجة إلى بروز وظهور، ولا موضوعات الإملاء، ولا طرائق تدريسها... إنّما ما نحن بحاجة إليه هو الابتعاد عن نمط الدراسة "التبجيلية" التي تتبارى في إظهار أهمية الإملاء (كما تتبارى في إظهار أهمية غيره)، إلى نمط جديد يعتمد إلى الألسنية التي تنظر إلى اللغة، والإملاء فرع منها، ظاهرة كسائر الظواهر تتبدّل وتتغيّر.

إنّ الدراسات "التبجيلية" عندما تتناول موضوعاً من الموضوعات، سواء أكان موضوعاً في اللغة (لغوياً) أم أدبياً، تتناوله من حيث إظهار قيمته، وتنصبّ جهود الدارسين على إطلاق عبارات من مثل: إنّه مهمّ جداً، يجب تعليمه له مكانة عالية... عظيم! حتى تشعر كأنّك أمام تبجيل سلطان لا أمام دراسة موضوعية تأخذ بالأسباب والمسبّبات وبالتحليل والتعليل للاستنتاج.

وهذا ما ابتلي به معظم المشتغلين باللغة العربية. وما النقاط التي أثارتها الكتب السابقة (أهمية الإملاء، الفائدة، المنزلة...) إلاّ دليل واضح على ما نقول، ذلك أنّنا لسنا بحاجة إلى برهنة ما ليس بحاجة إلى برهان. ولا خلاف بيننا على هذه النقاط إطلاقاً. إنّما ما يستحقّ الدراسة في موضوع الإملاء شيء آخر عمّا ذكر يأتي عبر الدراسة الميدانية التي تفضي إلى نتائج والنتائج بدورها تفضي إلى تعميمات، وعلى ضوئها يتقرّر ما إذا كنّا بحاجة إلى تعليم الإملاء، أم يمكننا الاستغناء عنه بغيره؟

٢ - تجارب ميدانية تجيب عن السؤال المطروح سابقاً:

لقد أجريت دراسة على طلاب العربية في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين، وهم غالباً بين التاسعة والعاشرة من عمرهم، لمعرفة الأخطاء الإملائية التي يرتكبونها[١٥].

واشتملت الدراسة على مئة وخمس وعشرين مسابقة لمئة وخمسة وعشرين تلميذاً في كلتا السنتين المذكورتين، والمسابقات نصوص أمليت على التلاميذ في مدارس لبنانية أربع، اثنتان منها رسميتان، واثنتان أخريان خاصتان. وبعد دراسة هذه المسابقات دراسة وصفية استقرائية، ومحاولة تفسير الأخطاء في ضوء الألسنية، تبيّن أنّ أخطاء التلاميذ متشابهة نوعاً ما في السنتين أعلاه، وتشكّل ظواهر عامة ينطوي تحتها معظمهم أيّا كانت المدرسة التي ينتمون إليها، ولكنّها تختلف عدداً تبعاً لمستوى المدرسة التعليمي وكفاءة التلاميذ أنفسهم. وقد توزّعت على النحو الآتي:

٢,١: الأخطاء في الصوائت

في الصوائت الطويلة: أ – حذف رموزها: وذلك نحو "أَكَدُ" في "أَكادُ". "أعش" في "أعيش" يقُدُ" في "يقود".

ب - إبدال رموزها: وذلك نحو: "إلاّ" في "إلى"، "علا" في "على" "أولاً" في "أولى" "أخرا" في "أخرى" و "قرّرى" في "قرّر".

ج - قلب رموزها: نحو "زوابة" في "زاوية"، "عرابت" في "عربات"، و "توسعيها" في "توسيعها" و "الهودء" في "الهدوء".

في الصوائت القصيرة: وقد انضوت هذه الأخطاء تحت ظاهرتين:

- إبدال رموزها: نحو: "حاقاً" في "حقاً"، "حاوْلي" في "حوْلي"، "يدولّ" في "يدُلّ"، "ليمَ" في "لِمَ"، "أحضين" في "أحتضن"، "ضاحيكاً" في "ضاحكاً"...

- إلحاق هاء السكت بها: نحو: "الأولة / الأولة" في "الأولى"، "الحصة" في "الحصَى"، "حَمْلُهُمَة / حَمْلُهُمَة" في "حَمْلُهُما"، "الحقلة" في "الحقلَ"، "ينسابُهْ" في "ينساب"...

٢,٢: الأخطاء في الصوامت:

أخطاء التماثل والتغاير:

- أخطاء التماثل: التماثل هو تأثر صامت بصامت آخر يجاوره، ويكون إما تاماً (Assimilation totale) بين صامتين مثلين أو متقاربين حين يُدغم أحدهما في الآخر ليصبحا صامتاً واحداً، وإمّا جزئياً (Assimilation partielle) حين يكتسب أحد الصوامت إحدى صفات صامت يجاوره، أو مخرجه، ويسمى عندئذٍ تقريباً.

وفي ظاهرة التماثل، ثمّ رأي "لفندريس" VENDRYES أورده H.DELACROIX،

Le langage et la pensée, 2e éd. P.167,68) DELACRIOX 176,176).

فهو يعزو التماثل إلى نقص في انتباه المتكلم أثناء إطلاق صوتين يعزّ النطق بهما متتاليين لاتحاد أو تقارب بينهما مخرجاً وصفات، فالانتباه في هذه الحال ينحرف عن مهمته الأساسية، فلا يهتم بإبراز كل صوت على صورته الأصليّة، تاركاً العنان لجهاز النطق الذي يتقاعس بدوره عن أداء كلا الحرفين بوضوح تام، فيميل إلى إدغامها تسهيلاً لعمله.

ومن أخطاء التماثل: "وُلِتُّ" في "وُلِدْتُ" و"تُّراب" في "التراب" و"طّويل"، في "الطويل"... بعد إدغام لام التعريف نطقاً ثم رسماً، مع همزة الوصل قبلها.

وفي ضوء التماثل الجزئي: "أريع" في "أريح" "ذروة" في "ثروة"، "مجاكرة" في "مشاركة".

ومن جملة الأخطاء: "طظْلع" في "تطّلع"، "احطضن" في "احتضن"، "محافظاط" في "محافظات"... "اشتاقط" في "اشتاقت"، "اصتقبل" في "استقبل" و"قاص" في "قاس" و"صوط" في "سوط"...

- أخطاء التغاير: والتغاير كما يقول "غرامون" GRAMMONT الذي لخّص كلام DELACROIX، يتمثل في أحد الحرفين المثلين أو المتقاربين في اللفظ الواحد.

ومن الأغلاط في هذا السياق: :أَنْحِمِي" في "أنحني"...

٢،٣: أخطاء الإبدال والقلب:

- أخطاء الإبدال: نحو: "أعلن" في "أعلم" و"يزيمها" في "يزينها" و"ظاهلاً" في "ذاهلاً" و"ورفة" في "ورثة" و"ألمص" في "ألمس" و"يعوض" في "يعود" و"أركد" في "أركض" و"تحتّ" في "تحط". وثمة نوع آخر من الإبدال أوقع التلاميذ في أخطاء كثيرة، يشمل كتابة االتاء والهمزة والتنوين والحروف المتشابهة في صورها. فالتاء الطويلة والتاء المربوطة هما في الواقع صامت واحد في الإدراج / ت / وقد وضع له، لعلة صرفية وتبعاً للوظائف التي يؤديها، رمزان اثنان لتمايز الكلمات المشتملة على علامة التأنيث بعضها عن بعض أو لتمايزها عن الأفعال المتصلة بتاء الضمير. وهذه الازدواجية في رمز التاء توقع التلميذ في حيرة من أمره.

وفي الأمثلة "اشتاقة" في "اشتاقت"، "عرباة" في "عربات" و"رحة" في "رحت"، "الوقعت" في "الوقعة"، "مرتاً" في "مرةً".

أما في ما يتعلّق بالهمزة، وهي صامت لا هوية كاملة له في العربية الفصحى، إذ لم يُعط كباقي صوامت لغتنا رمزاً مستقلاً ثابتاً يعرّف عنه، فقد كثرت أخطاء التلاميذ في رسمها وتنوعت.

فمن الأخطاء: "أتئمل" في "أتأمل" و"ملءت" في "ملأت" و"قأَلاً" في "قائلاً" و"هادء" في "هادئ" و"وفأ" في "وفاء"، وفي همزة الوصل والقطع: "ألتي" في "التي"، "ألحقل" في "الحقل"... أما في التنوين فهناك ظاهرتان في أخطاء كتابته، تتمثل إحداها في رسمه، أيّاً كان نوعه، نوناً خالصة، بينما تبرز الأخرى في إبدال رموزه بعضها من بعض، أو تحريفها لتأتي ناقصة أو معكوسة عمّا عليه في الأصل:

ففي الحال الأولى: "ضاحِكَنْ" في "ضاحكاً"، رائِعُنْ" في "رائعٌ" "بفرحِنْ" في "بفرحٍ".

وفي الحال الثانية: يلاحظ إبدال رموز التنوين بعضها من بعض: نحو: "ذاهلٌ" في "ذاهلاً"، "ثانيةٍ" في "ثانيةً"، "رائعاً" في "رائعٌ"...

- أخطاء القلب: يرى DELACROIX أن الأسباب التي تدعو إلى القلب أننا عندما نقرأ يسبق نظرنا، في الغالب، نطقنا... وهذا الخلل القائم بين النظر والنطق، وبين الفكر والكتابة، يسهم في حدوث أخطاء القراءة والإملاء، نظراً إلى أنّه يحل وحدات لغوية متأخرة مكان أخرى من قبيل القلب المكاني إن لم يؤد إلى تماثل أو تغاير أو حذف نتيجة تفاعل هذه الوحدات جميعاً.

ومن الأمثلة: "بدليّة" في "بلديّة"، "أرس" في "رأس"، "يرطبه" في "يربطه".

٢,٤: أخطاء الحذف والزيادة:

- أخطاء الحذف: من الأمثلة: "طلع" في "تطلع" (حذفت تاء المضارعة)، "احضن" في "احتضن" (حذف تاء افتعل).

ومن أخطاء همزة القطع: "كاد" في "أكاد"، "العلان" في "الإعلان"، "الريسة" في "الرئيسة".

ومن أخطاء همزة الوصل: "ستقبل" في "استقبل"، "بلحجارة" في "بالحجارة"، "بلْ عربة" في "بالعربة"، "لذي" في "الذي".

- أخطاء الزيادة: الزيادة عبارة عن إضافة صامت إلى صوامت الكلمة دون تغيير في معناها، ومنها: زيادة لام التعريف في النكرات المنونة، مع همزتها، أو الأسماء المضافة، نحو "الحجر" في "حجرٍ"، "الطفولة" في "طفولته"، "النفسي" في "نفسي".

٢,٥: أخطاء أخرى:

ثمّة أخطاء عند التلاميذ تتعدى الصوائت والصوامت إلى الفِقر والجمل والكلمات وترتبط وثيق الارتباط بكيان التلميذ الذاتي في هذه المرحلة. وهذا الكيان يتسم بطابع الحريّة التي تبرز في نزعته، داخل المدرسة أو خارجها، إلى التهرب من كل أمر شاق، أو تحريفه تحريفاً، أشار إليه Piajet بما معناه أن الطفل في حياته اليومية كثيراً ما يسمع

بعض الجمل فيعتقد أنه استوعب دلالاتها، لكنه في الواقع يحرّف على هواه هذه الدلالات تحريفاً يبدو جلياً في ما يصدر عنه، لاحقاً من عبارات لا تتفق وسياق الكلام وتشكل بحدّ ذاتها جواباً على ما تلقى من مراسلات لغويّة من هذه الأخطاء. إنابة ألفاظ عن ألفاظ أملاها المعلم لشبه جزئي بينها، إن في الشكل وإن في المضمون. من مثل "حيث" في "حين"، "خطيبته" في "زوجته" أضف أن مجموعة من التلاميذ لم تراع حدود المقاطع والكلمات، فتكتب "كلّحجر" في "كلّ حجرٍ" و"لنتزول" في "لن تزول" و"يفي ها" عوضاً عن "فيها".

الخاتمة:

تبيّن من خلال هذه التجارب الميدانية في الإملاء، أن معظم الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ في صفي الثالث والرابع الابتدائيين، تعود إلى خلل في التصويت "النطق" سواء من المملي (المعلم) أم من المملى عليه (التلميذ). ذلك أنّ أي خلل في قراءة المعلم وفي قراءة التلميذ (في الصوائت، القصيرة والطويلة وفي مخارج الحروف) يوقع في الأخطاء الإملائية.

ومن هنا قد يمكن الاستغناء عن الإملاء بالقراءة أو أي تعليم سليم للقراءة (معلم وتلميذ) ينهي ما يسمى بمشكلة الإملاء. أما الإستثناءات الإملائية فتحشر مع القواعد.

ملخّص البحث:

يتناول هذا البحث إشكالية الصوت والرمز (الكتابة) (الإملاء) في اللغة العربية، وما ينتج عنها من مشكلات خطيرة، تترك آثارها على الكتابة العربية في مجالات عدّة، وفي كتابات المتعلمين (الإملاء). ثم يعرض للأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلمون في المدارس، وما أكثرها، وبعدها ينحو هذا البحث نحواً جديداً في معرفة أسباب الأخطاء الإملائية التي يعاني منها متعلمونا في المدارس، فيكتشفها عن طريق دراسة ميدانيّة أجريت على تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين نفسر الأخطاء على ضوء الألسنيّة. ويقترح حلاً لها عن طريق تعليم القراءة تعليماً يركز على إكساب المتعلمين كفاية القراءة بكل مهاراتها وعناصرها، لأن اكتسابها من قبل المتعلمين يحلّ الإشكالية استناداً على أن الإملاء والقراءة وجهان لعملة واحدة: لأن العربية تمتاز بميزة خاصة وهي أنها كما تصوّت تكتب. فإذا اتجهت العناية إلى القراءة (تصويت الرمز) اتجاهاً جدياً ومدروساً منذ بداية اكتساب المتعلم الحرف بأشكاله المتعددة: في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مع المصوتات القصيرة والطويلة، وذلك في الصف الأول الأساسي صعوداً إلى باقي الصفوف، تكون قد سرنا على طريق حلّ الإشكالية والتغلّب عليها، وذلك بتعليم الإملاء عن طريق القراءة.

أسماء المراجع

١ - حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناها (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٢، ١٩٧٩ ص ٧٥/٤٦.

٢ - الراجحي، عبده: فقه اللغة في الكتب العربية، الإسكندرية، ص ٦٣.

٣ - خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت المعرفة، ١٣٨٩ هـ/١٩٧٨، ص ٢١٨/٧٦.

٤ - فريحة، أنيس، في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، دار النهار للنشر، ط ١، سنة ١٩٦٦، بيروت ص ١٦٥.

٥ - خاطر، محمود رشدي، الحمادي، يوسف، وآخرون: طرق تدريس اللغة والتربية الدينيّة في ضوء الاتجاهات الحديثة، ١٩٨٦، ص: ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٩٤، ٢٩٥.

٦ - الهاشمي، توفيق، عابد: الموجّه العلمي لمدرّس العربية، بيروت مؤسسة الرسالة، ١٩٨٣، ص: ٣٤١ - ٣٦٠.

٧ - د. معروف، نايف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، دار النفائس، ١٩٨٧، ص: ١٥٧ - ١٦٢.

٨ - ابراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ص: ١٩٣ - ٢٠٢.

٩ - الركابي، جودت: تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٦، ص: ١٥١ - ١٥٤.

١٠ - فايد، عبد الحميد: رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، ١٩٨٤، ص: ١٨٩ - ١٩٤.

١١ - ديب، إلياس: مناهج وأساليب في التربية والتعليم، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١، ص: ٢٧٩ - ٢٨٥.

١٢ - الزين، عبد الفتاح: قضايا لغويّة في ضوء الألسنيّة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٧، ص: ٧٦ - ٧٧.

الحواشي

(1) حسان تمام: اللغة العربية معناها ومبناها (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٢، ١٩٧٩ ص ٧٥/٤٦.

(2) المرجع السابق، ص ٥٨.

(3) الراجحي عبده: فقه اللغة في الكتب العربية، الإسكندرية، ص ٦٣.

(4) خرما نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويتو المعرفة، ١٣٨٩ هـ/١٩٧٨، ص ٢١٨/٧٦.

(5) فريحة أنيس، في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، دار النهار للنشر، ط ١، سنة ١٩٦٦، بيروت ص ١٦٥.

(6) فريحه أنيس، مرجع سابق، ص ١٦٨ .

(7) فريحة، أنيس: في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، مرجع سابق، ص ١٧١ -١٧٢.

(8) خاطر، محمود رشدي، الحمادي، يوسف، وآخرون، طرق تدريس اللغة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ١٩٨٦، ص (٢٧٧ -٢٨١) وص (٢٩٤ -٢٩٥).

(9) الهاشمي توفيق، عابد: الموجّه العلمي لمدرّس العربية، بيروت مؤسّسة الرسالة، ١٩٨٣، ص: ٣٤١ -٣٦٠.

(10) د. معروف، نايف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، دار النفائس، ١٩٨٧، ص: ١٥٧ -١٦٢.

(11) إبراهيم، عبد العليم: الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف، ص. ١٩٣ -٢٠٢.

(12) الركابي، جودت: تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٦، ص: ١٥١ -١٥٤.

(13) فايد، عبد الحميد: رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، ١٩٨٤، ص: ١٨٩ -١٩٤.

(14) ديب، إلياس: مناهج وأساليب في التربية والتعليم، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١، ص: ٢٧٩ -٢٨٥.

(15) الزين، عبد الفتاح: قضايا لغوية في ضوء الألسنية، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٧، ص: ٧٦ -٧٧.